

Keiner, Edwin; Kroschel, Manfred; Mohr, Heidi; Mohr, Regine  
**Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von  
Pädagoginnen und Pädagogen**

*Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 803-825*



**Quellenangabe/ Reference:**

Keiner, Edwin; Kroschel, Manfred; Mohr, Heidi; Mohr, Regine: Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 803-825 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-70082 - DOI: 10.25656/01:7008

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-70082>

<https://doi.org/10.25656/01:7008>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 5 – September/Oktober 1997

## *Thema: Ästhetik und Bildung – Praxisformen und Wahrnehmungsweisen*

- 697 CORNELIE DIETRICH/KLAUS MOLLENHAUER  
Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen im späten Kindesalter
- 713 HORST WEBER  
Entwerfendes Lernen in Improvisationen von Kindern. Kommentar zu C. Dietrich und K. Mollenhauer
- 721 MICHAEL PARMENTIER  
Das gemalte Ich. Über die Selbstbilder von Rembrandt
- 739 YASUO IMAI  
Massenmedien und Bildung. Eine pädagogische Interpretation der Adorno-Benjamin-Kontroverse

## *Thema: Pädagogik in Lehre und Ausbildung*

- 759 KLAUS-PETER HORN/CHRISTIAN LÜDERS  
Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 771 HELGA HAUENSCHILD  
Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot
- 791 LOTHAR WIGGER  
Was haben Pädagogik-Studenten gelesen?
- 803 EDWIN KEINER/MANFRED KROSCHER/HEIDI MOHR/REGINE MOHR  
Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen

## *Besprechungen*

- 829 ADALBERT RANG  
*Volker Kraft: Pestalozzi oder das Pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens*
- 835 UWE UHLENDORFF  
*Christian Niemeyer/Wolfgang Schröder/Lothar Böhnisch (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse*
- 840 MICHAEL KNOLL  
*Laurel N. Tanner: Dewey's Laboratory School: Lessons for Today*
- 843 GERT HULLEN  
*Harry Friebel/Heinrich Epskamp/Roswitha Friebel/Stephan Toth: Bildungsidentität. Zwischen Qualifikationschancen und Arbeitsplatzmangel. Eine Längsschnittuntersuchung*

## *Dokumentation*

- 845 Pädagogische Neuerscheinungen

## Studium für den Beruf?

### *Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen<sup>1</sup>*

#### *Zusammenfassung*

Der Beitrag untersucht die Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Studiums für das professionelle Selbstverständnis am Beispiel der Diplompädagogik. Gestützt auf regional begrenzte Erhebungen verfolgt die Analyse eine zweifache Perspektive: Zunächst beschreibt sie prospektive Vorstellungen von Studierenden über künftige berufliche Tätigkeiten; diesen stellt sie die retrospektiven Einschätzungen gegenüber, die bereits berufstätige Diplompädagoginnen und -pädagogen über die Bedeutung ihres Studiums für ihre Berufstätigkeit äußern.

Im Kontext professionstheoretischer Überlegungen werden geringe Regelbindungen und Handeln unter Ungewißheit als Kennzeichen pädagogischer Tätigkeit bestimmt, deren spezifische Profilierung überwiegend im Praxisfeld erfolgt. Für das erziehungswissenschaftliche Studium bedeutet dies, weniger die Praxis- und Berufsorientierung zu betonen, sondern das Studium als einen zuschreibungs-offenen Raum von Aneignungsmöglichkeiten zu interpretieren, der der Einübung in den reflexiven und kompetenten Umgang mit Ungewißheiten dient.<sup>1</sup>

Nach dem vorläufigen Abschluß einer dynamisch-expansiven Entwicklung der Erziehungswissenschaft (BAUMERT/ROEDER 1990, 1994) sind gegenwärtig ihre Ausbildungsleistungen wie ihre institutionelle Verortung Gegenstand wissenschaftlicher Diskussionen. Legitimationsbedarf entsteht damit ausgerechnet zu einem Zeitpunkt, zu dem man hoffte, die Normalisierung ihrer disziplinären Verfassung ausrufen und die Erziehungswissenschaft als wohletabliertes Fach im Setting universitärer Disziplinen fixieren zu können (RAUSCHENBACH 1993; KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994). So scheint es – gerade im Blick auf hochschul- und professionspolitische Interessen und Argumente – erneut an der Zeit, disziplinspezifisch-erziehungswissenschaftliche und professionspezifisch-pädagogische Profile zu konturieren.<sup>2</sup> Bezogen auf erziehungswissenschaftliche Ausbildungsgänge steht dabei auch in Frage, inwieweit es gelingt, durch eine Erhöhung von Praxisanteilen im Studium, wie sie von Studierenden selbst eingefordert wird (vgl. z. B. HOMFELDT/SCHULZE/SCHENK 1995; KUCKARTZ/LUKAS/SKIBA 1994), die berufliche Qualifikation und Kompetenz der Absolventinnen und Absolventen zu verbessern.

- 1 Überarbeitete Fassung einer Diskussionsvorlage, vorgetragen auf der Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung der DGfE, März 1995, in München. Für intensive Beteiligung bei der Auswertung erster Ergebnisse danken wir besonders MARION KEHR, DAGMAR RESCH und BARBARA WIRKNER.
- 2 Schon Ende der achtziger Jahre hatte der Vorstand der DGfE eine Erhebung über die Strukturen des Studiums der Diplompädagogik veranlaßt (vgl. WAGNER-WINTERHAGER 1990). Die entsprechende Aufforderung stand im Zusammenhang mit der vorgesehenen Neufassung der „Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft“, die 1989 die seit 1969 gültige Rahmenordnung ablöste.

Am Beispiel des Diplomstudiengangs und vor dem Hintergrund einer empirischen Untersuchung wollen wir im folgenden der Frage des Verhältnisses von erziehungswissenschaftlichem Studium und pädagogischer Berufstätigkeit nachgehen. Wir verschränken dabei zwei unterschiedliche Perspektiven: a) die prospektiven Vorstellungen von Studierenden der Diplompädagogik über ihren künftigen Beruf und b) die rückblickenden Bewertungen von berufstätigen Diplompädagoginnen und -pädagogen im Bezug auf ihr früheres Studium. Wir nutzen dafür die Ergebnisse einer regional begrenzten empirischen Untersuchung, die im Kontext von Lehrveranstaltungen am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt am Main zwischen 1992 und 1994 entstanden ist.<sup>3</sup> Die Veranstaltungen zielten – durchaus im Blick auf aktuelle wissenschaftspolitische Debatten um die Reform des erziehungswissenschaftlichen Studiums – auf eine Auseinandersetzung mit professionspolitischen und -theoretischen Beiträgen zum Ausbildungs- und Berufsprofil von Diplompädagogen. Insbesondere waren sie unter dem Aspekt forschenden Lernens als ein Versuch konzipiert, im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Methodenausbildung zusammen mit Studierenden ein Stück „Praxis der Forschung“ herzustellen und darin ein kleines, thematisch und zeitlich begrenztes Forschungsprojekt durchzuführen.

Wir stützen uns hier im wesentlichen auf die Auswertung von zwei Fragebögen, die im Seminar entwickelt worden waren. Ein Fragebogen diente als Grundlage für Interviews mit berufstätigen Diplompädagoginnen und -pädagogen und sollte Tätigkeitsfelder, Berufs- und Kompetenzprofile, Beschäftigungsverhältnisse, Ausbildungskarrieren und deren Bewertung etc. abbilden. Ein zweiter Fragebogen richtete sich an die Studierenden selbst und sollte deren Bildungswege, Fachwahlmotivation, Studiensituation sowie Tätigkeits- und Berufsvorstellungen ermitteln.

Die Befragung der Studierenden wie der Praktiker wurde weitgehend im Wintersemester 1992/93 durchgeführt. Im Ergebnis können wir uns auf einen Fragebogenrücklauf von insgesamt 125 Studierenden der Diplompädagogik an der Universität Frankfurt, überwiegend Seminarteilnehmer, stützen. Zur Vorbereitung der Befragung der Berufstätigen bildeten die Studierenden insgesamt zwölf Arbeitsgruppen zu Themen und Praxisfeldern ihres Interesses.<sup>4</sup> Mit dieser Befragung, die durch jeweils zwei Studierende erfolgte, wurden insgesamt 49 berufstätige Diplompädagoginnen und -pädagogen aus dem Rhein-Main-Gebiet erfaßt. Ein Wochenendseminar im Mai 1993 diente u. a. dazu, Interviewerfahrungen auszutauschen, zu reflektieren und erste Teilergebnisse der eigenen Untersuchungen zu diskutieren. Das Folgeseminar im Wintersemester 1993/94

3 Die Veranstaltung im Wintersemester 1992/93 lautete „Diplom-PädagogIn – und dann? Methoden zur Erforschung eines Marktes“. Kontinuierlich beteiligten sich 60 bis 80 Studierende. An einem Wochenendseminar im Mai 1993 nahmen mehr als 30 Studierende teil. Das Seminar im Wintersemester 1993/94 mit dem Titel „Diplom-PädagogIn zwischen Studium und Beruf. Ergebnisse und Interpretationen einer Umfrage“ ist von ca. 50 Studierenden regelmäßig besucht worden.

4 Die Studierenden nahmen den Kontakt auf, vereinbarten Termine, verfaßten nach der Befragung einen knappen Erfahrungsbericht und notierten Ergebnisse des Interviews, die über die Fragebogeneintragen hinausgingen.

zielte schließlich darauf, die Ergebnisse zu bündeln und sie auf aktuelle Interpretationsangebote zu beziehen.

Auch wenn der folgende Beitrag den Charakter einer empirischen Untersuchung trägt, schränken wir die statistische Belegkraft der regional erhobenen Daten ein und beanspruchen keine Repräsentativität. Seine methodische und interpretative Reichweite ergibt sich aus seinem Entstehungskontext.

Im Anschluß an theoretische Überlegungen (1) analysieren wir zunächst die Berufsvorstellungen von Studierenden (2) und dann die Studienerfahrungen und -vorstellungen von Praktikern (3). Mit einem Interpretationsversuch zur Bedeutung des Studiums für die Profilierung professioneller pädagogischer Identitäten (4) schließen wir unseren Beitrag ab.

## 1. Theoretische Überlegungen

Unsere Versuche, Ergebnisse der Studierendenbefragung zu interpretieren, setzten zunächst an reproduktions- und sozialisationstheoretischen Ansätzen an, wie sie – im Anschluß an BOURDIEU (1982) und das „Habitus“-Konzept oder an BOUDON (1974, 1987) und das Konzept der sozialen Distanz – in den letzten Jahren auch für die Ausbildung pädagogischer Berufe fruchtbar gemacht wurden (z.B. APEL 1989, 1993; FRIEBERTSHÄUSER 1992; ENGLER 1993; PORTELE 1985; PREISSER 1989, 1990). Allerdings liegt der Schwerpunkt dieser Untersuchungen im Bereich der Hochschulsozialisation und bezieht nicht die spezifische Struktur pädagogischer Berufstätigkeit mit ein. Sie wird sozusagen in dem Konzept der Fachkultur implizit und berufsunspezifisch mitgeführt. Umgekehrt hat die Verwendungsforschung eine Reihe neuer Einsichten über die Nutzung erziehungswissenschaftlichen Wissens in praktischen Kontexten erbracht (z.B. LÜDERS 1991; DRERUP/TERHART 1990; DEWE/FERCHHOFF/RADTKE 1992; DEWE/RADTKE 1991). In wissenssoziologischer Argumentation hat sie dabei aber – häufig bezogen auf den Lehrerberuf – vorwiegend Strukturen, Formen, Typen, Systeme des Wissens in den Blick genommen, weniger jedoch deren Genese, Verwendungs- und Aneignungsprozesse, z.B. im Verlauf des Studierens, focussiert.

Schließlich liegt eine Vielzahl größerer und kleinerer Untersuchungen zur Ausbildung und zum Verbleib von Diplompädagogen – häufig Sozialpädagogen – im Beruf vor (z.B. BAHNMÜLLER/RAUSCHENBACH/TREDE/BENDELE 1988; THIERSCH 1989, 1990; KRÜDENER/SCHULZE 1993; RAUSCHENBACH 1993; KUCKARTZ/LUKAS/SKIBA 1994; HOMFELDT/SCHULZE/SCHENK 1995; für den Magisterstudiengang vgl. HARMS/TARANT/SCHLÖMERKEMPER 1992). Einige beziehen auch rückblickende Bewertungen von Praktikern über ihre Studienerfahrungen mit ein und verknüpfen damit professionelles pädagogisches Selbstverständnis und erziehungswissenschaftliche Ausbildungsleistungen. Wenn jedoch das pädagogische Ausbildungs- und Berufsprofil – durchaus traditionell – zwischen emphatischer Zukunfts- und Reformorientierung auf der einen und gesellschaftlicher, materieller und sozialer Marginalisierung auf der anderen Seite verortet wird, zeigen professionstheoretische Analysen ihre deutlich professionspolitische Färbung. Das pädagogische Berufsprofil bleibt sozusagen zwischen „Sonnenseiten“ und „Schattenseiten“, zwischen „Mut“ und „Leiden“ hängen (RAUSCHENBACH 1993, S. 15, 17) und reproduziert die Selbstbeschreibungen von Pädagogen,

wie sie traditionell im Modus der Klage gepflegt (RADTKE 1996, S. 93) und romantisierend im pädagogischen Eros oder ethisch-appellativ im pädagogischen Dennoch stilisiert werden.

Dabei wirft schon der Sachverhalt Erklärungsprobleme auf, daß auf der einen Seite die Erosion der Arbeitsbedingungen und schlechte Bezahlung konstatiert werden, auf der anderen Seite aber Diplompädagogen in hohem Maße mit ihrem Beruf insgesamt zufrieden sind. Gleiches gilt für die Tatsache, daß Absolventen, die einen Studiengang mit konzeptionell und real hohen Praxisanteilen durchlaufen haben, diesen rückblickend „hinsichtlich des Erwerbs von arbeits-technischen, sozialen und praktischen Fähigkeiten weniger günstig beurteil[en]“ (KUCKARTZ/LUKAS/SKIBA 1994, S. 58). Und ebenso widersprüchlich erscheint der Befund, daß Studierende in der Regel die Berufsaussichten für Diplompädagogen als denkbar schlecht bewerten, dennoch aber viele Absolventen dieses Studium erneut wählen, dann aber auch in kürzerer Zeit absolvieren würden.<sup>5</sup> Schließlich: Die Investition in eine universitäre Ausbildung scheint für Diplompädagoginnen und -pädagogen nicht notwendig an einen besonders hohen materiellen Tauschwert des Zertifikats und an eine hohe Position innerhalb sozialer Strata gekoppelt zu sein. Schon die Wahl des Studienfachs wird eher durch Reformorientierung bestimmt als durch Karriereinteressen (WINDOLF 1992, S. 81). Gleichwohl aber gibt es auch die Permanenz der Klage über die gesellschaftliche Verweigerung von beruflicher Anerkennung, von angemessener Bezahlung, Aufstiegsmöglichkeiten etc. oder – invers – die Forderungen nach verstärkter Professionalisierung, Abgrenzung und Profilbildung.

Solchen Forderungen stehen Prozesse von Individualisierung, Diversifizierung und Universalisierung beruflicher Optionen (KADE 1996) entgegen. Diese werden durch die Ausbildungssituation an Massenuniversitäten noch unterstützt und lösen die Vorstellung von einheitlichen, durch Ausbildung mitprofilierten Berufskonzepten weiter auf. Entsprechend zeigen sich veränderte Angebots- und Nutzungsformen innerhalb erziehungswissenschaftlicher Studiengänge (ZANDER u. a. 1996). Unsere eigenen Befunde für die Studierenden der Diplompädagogik legen es z. B. nahe, von einer Veränderung linearer Karrierevorstellungen auszugehen. Orientierungen an traditionellen, zertifikatsvermittelten Aufstiegsmustern scheinen sich mit Orientierungen, die Arbeit, Ausbildung und Bildung als gleichwertige, interchangeable Lebensräume interpretieren, zu überlagern, wenn nicht gar sie abzulösen. Geschlechtsspezifisch differente Lebensentwürfe formen diese unterschiedlichen Orientierungen deutlich mit. Studentische Vorstellungen von modernen Formen pädagogischer Tätigkeit sind möglicherweise stärker als früher bestimmt von eigenen, partikularen Interessen, bildungs- und berufsbiographischen Erfahrungen, von individualisierenden Mechanismen des Marktes und einer professionellen, nutzungsorientierten Pragmatik.

5 Vgl. HOMFELDT 1995, S. 172. Fächervergleichende Untersuchungen zum Studienabbruch zeigen, daß Studierende der Erziehungswissenschaft ihr Studium nicht wegen zu hoher inhaltlicher und formaler Studienanforderungen abbrechen, sondern weil sie offensichtlich mit der Diffusität und der Unübersichtlichkeit des Studiums nicht zurechtkommen (vgl. CORDIER 1995; HEUBLEIN 1995).

Im folgenden beschränken wir uns auf die Gegenüberstellung von beruflichen Vorstellungen von Studierenden und Studienerfahrungen und -empfehlungen von berufstätigen Diplompädagogen. Für die Gruppe der befragten Studierenden verzichten wir auf eine detaillierte Beschreibung ihrer sozialen Merkmale. Sie stimmen weitgehend mit den Befunden anderer aktueller Erhebungen überein.<sup>6</sup> Für die berufstätigen Diplompädagogen sind solche Vergleiche – schon aufgrund der Vielfalt der Berufe – schwierig. Wir halten es deshalb für sinnvoll, einige Merkmale dieser von uns befragten Gruppe zu skizzieren.

Das Alter der 49 befragten Diplompädagoginnen und -pädagogen liegt im Durchschnitt bei 38,3 Jahren ( $sd=6,1$ ). 54% sind Frauen. Ein relativ großer Anteil der Befragten (37%) zählt zu den Pionieren diplompädagogischer Ausbildungsgänge und hat das Studium zwischen 1972 und 1979 abgeschlossen. Weitere 35% haben zwischen 1986 und 1992 ihr Examen abgelegt. Bei den Studienrichtungen zeigt sich ein deutliches Übergewicht der Sozialpädagogik (60%); Frankfurt dominiert als Ausbildungsort. Die Befragten verfügen über langjährige und vielfältige Berufserfahrungen. Etwas weniger als die Hälfte ( $N=21$ ) arbeitet in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern. Die anderen verteilen sich auf sonder- und heilpädagogische Bereiche ( $N=9$ ), auf Wirtschaft und Industrie ( $N=6$ ), Erwachsenenbildung ( $N=5$ ), Berufspädagogik ( $N=4$ ) und weitere Bereiche ( $N=4$ ). 86% besetzen eine Planstelle und stehen damit in sicheren Anstellungsverhältnissen; mehr als die Hälfte übernimmt Leitungsaufgaben. Nimmt man Arbeitsplatzsicherheit, Arbeitsumfang und Höhe der Bezahlung als Indikatoren für den Grad der Etablierung eines Berufs und geht davon aus, „daß ein sogenanntes ‚Normalarbeitsverhältnis‘ darin besteht, daß jemand (1) hauptberuflich, (2) unbefristet, (3) tariflich bezahlt und (4) in vollem Umfang erwerbstätig ist“ (RAUSCHENBACH 1993, S. 16), dann erfüllen die befragten Diplompädagoginnen und -pädagogen mehrheitlich diese Kriterien und stehen in einem Normalarbeitsverhältnis.<sup>7</sup> Die Befragten bewegen sich darüber hinaus in einem hoch qualifizierten, akademisch dominierten kollegialen Milieu. Sie arbeiten mehrheitlich nicht nur im Team mit relativ homogenem Qualifikationslevel,<sup>8</sup> sondern auch unter pädagogisch qualifizierter Leitung.<sup>9</sup>

## 2. Erwartungen an die berufliche Zukunft: Studierende

Die befragten Studierenden sind überwiegend der Auffassung, daß das Studium der Diplompädagogik alleine nicht diejenige Qualifikation vermittelt, die auch eine entsprechende Anstellung erwarten läßt. Drei Viertel hat die Absicht, das

6 So zeigen unsere Befunde z.B. einen hohen Anteil an Studierenden aus bildungsfernen Herkunftsfamilien (vgl. FRIEBERTSHÄUSER 1992; PREISSER 1990; MOHR 1996; fächerübergreifend: BATHKE u.a. 1991) und einen hohen Anteil von Frauen (73%) (vgl. FRIEBERTSHÄUSER 1992; KUCKARTZ/LUKAS/SKIBA 1994; vgl. für eine steigende Tendenz z.B. die älteren Untersuchungen von SCHMIED 1975; KOCH 1977; JÜTTING 1984; SKIBA/LUKAS/KUCKARTZ 1984; für den entsprechenden Frauenanteil unter den Lehrenden vgl. z.B. ENGLER 1993; BAUMERT/ROEDER 1994). Über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen 41%, es sind überwiegend Frauen. 94% besitzen die allgemeine Hochschulreife. Diese Werte liegen allerdings im fachunspezifischen Durchschnitt (vgl. BATHKE u.a. 1991; PEISERT u.a. 1988). Die befragten Studierenden haben durchschnittlich 3,5 Fachsemester studiert. Sie absolvieren mehrheitlich (58%) ein Erststudium. Fast drei Viertel befinden sich im Grundstudium, 32 sind im Hauptstudium. Ein Anteil von 48% hat Erziehungswissenschaft als Wunschfach gewählt.

7 Fast 40% ( $N=19$ ) liegen in einer Gehaltsstufe oberhalb von BAT IV. Ähnliche Befunde ermitteln KUCKARTZ/LUKAS/SKIBA (1994, S. 32). Für den beruflichen Ersteinstieg ist diese Quote erwartungsgemäß geringer (vgl. KRÜDENER/SCHULZE 1993, S. 23). Anzumerken ist freilich, daß in RAUSCHENBACHS Normalitätskriterien dasjenige als normal erscheint, was Diplompädagogen meinen, im Vergleich zu anderen Berufsgruppen gesellschaftlich erwarten zu dürfen. Dieser normative Problemzugang rechnet Sein gegen Sollen auf und kann deshalb nicht erklären, weshalb die Realität anders aussieht (vgl. LÜDERS/WINKLER 1992, S. 363).

8 38 Befragte arbeiten mit Kollegen zusammen, die über einen Hochschul-, weit überwiegend einen Universitätsabschluß verfügen. 18 benennen dabei Diplompädagogen als Kollegen.

9 29 Diplompädagogen, das sind 63%, stehen unter einer wiederum pädagogisch qualifizierten Leitung – 15 unter Diplompädagogen, sieben unter Pädagogen mit FH-Abschluß und sieben unter Lehrern.



Diplom mit weiteren Zusatzqualifikationen, meist einer spezialisierten, handlungs-, oft therapeutisch orientierten Zusatzausbildung (43%) oder einem Zweitstudium (26%) anzureichern. Diese Absicht einer Zusatzqualifizierung läßt sich weder auf diffuse Berufsvorstellungen noch auf das Interesse zurückführen, Studieren als Lebensform zu verlängern. Als strategisches Motiv zielt sie darauf, den individuellen Kompetenzraum auszuweiten und zugleich sich gegenüber potentiellen Arbeitgebern bzw. Kunden mit spezifisch ausweisbaren Qualifikationen und Zertifikaten zu markieren. Zugleich sind solche Markierungsabsichten mit Beschäftigungsoptionen verknüpft, die sich nicht bruchlos mit normativen Entwürfen von Normalarbeitsverhältnissen und einem traditionellen Bild von diplompädagogischen Anstellungsverhältnissen in Einklang bringen lassen. 50% der Studierenden wünschen sich eine freiberufliche Tätigkeit mit eigenem Büro bzw. eigener Praxis oder bevorzugen freie Mitarbeit auf Honorarbasis. Die immer wieder als schwierig bezeichnete Lage auf dem Arbeitsmarkt scheint sich nicht in beruflichen Sicherheitsbedürfnissen niederzuschlagen. Entsprechend bevorzugen die befragten Studierenden künftige Handlungsformen, die nur geringe institutionelle, insbesondere schulaffine Bindungen aufweisen. Sie zentrieren sich auf der einen Seite um Aufgaben, denen der direkte persönliche bzw. der Fallbezug zugrundeliegt, auf der anderen Seite um Aufgaben in Management und Organisation. Der von Studierenden favorisierte pädagogische Handlungstyp läßt sich als offen, interaktiv, fall- und prozessorientiert und weniger als formalisiert, standardisiert und produktorientiert charakterisieren. Organisieren und Managen erweisen sich dabei als Handlungsformen, die projektiv den diplompädagogisch-allgemeinen, feldübergreifenden und -unspezifischen Handlungsraum kennzeichnen.<sup>10</sup> Diese Befunde deuten einen Wandel im beruflichen Selbstverständnis an, demzufolge Diplompädagogen ihre Beschäftigungsinteressen eher risikobereit und offensiv, aber auch in individualisierter Wettbewerbsperspektive vertreten.<sup>11</sup>

Um das berufliche Selbstverständnis der Studierenden detailliert beschreiben zu können – ohne durch allzu spezifische Fragen ein methodisches Artefakt zu erzeugen –, haben wir ein siebenfach gestuftes bipolares semantisches Differential mit insgesamt 30 Items entworfen. Wir wollten dabei nicht nur wissen, wie die Studierenden die Eigenschaften eines Diplompädagogen aufgrund ihrer eigenen Zukunftsentwürfe bewertend normieren, sondern auch, als wie normal sie diese Normierungen im Raum der öffentlichen Wahrnehmung ihres künftigen Berufs einschätzen. Die beiden Fragen lauteten: (a) „Wie beurteilen Sie selbst aufgrund Ihrer eigenen bisherigen Studienerfahrungen den Beruf der Di-

10 Organisieren, Entscheiden, Leiten auf der einen und Beraten, Helfen, Betreuen, Heilen auf der anderen Seite bilden einen relativ homogenen Block auf den ersten Plätzen der Nennungen. Klassische, oft institutionell bestimmte Handlungsformen wie Lehren/Ausbilden, besonders aber Erziehen rangieren auf den hinteren Plätzen. Faktorenanalytische Klassifikationen von präferierten Handlungsformen und Tätigkeitsbereichen (Institutionen/Felder) haben gezeigt, daß organisations- und managementspezifische Handlungsformen keine Bindungen zu spezifischen Tätigkeitsbereichen aufweisen.

11 Demgegenüber steht freilich die schon klassische, auf die Berufsgruppe insgesamt bezogene, Bewertung der Berufsaussichten von Diplompädagogen als eher schlecht (70%) bzw. sehr schlecht (5%). Immer noch 23% der Befragten sehen jedoch die Berufsaussichten als eher gut an. Radikale Optimisten sind 2%.

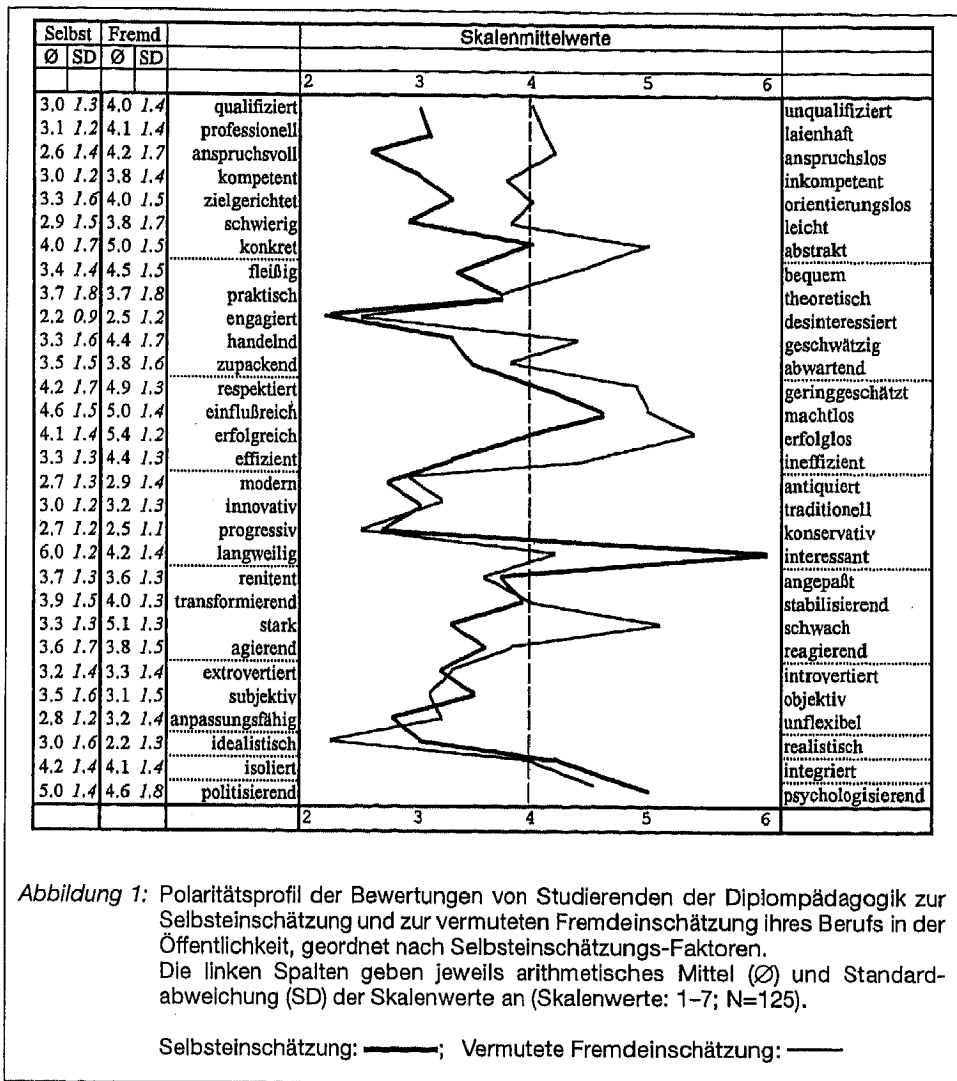


Abbildung 1: Polaritätsprofil der Bewertungen von Studierenden der Diplompädagogik zur Selbsteinschätzung und zur vermuteten Fremdeinschätzung ihres Berufs in der Öffentlichkeit, geordnet nach Selbsteinschätzungs-Faktoren. Die linken Spalten geben jeweils arithmetisches Mittel ( $\bar{x}$ ) und Standardabweichung (SD) der Skalenwerte an (Skalenwerte: 1–7; N=125).

plompädagogIn?“ (Selbsteinschätzung) und (b) „Wie, glauben Sie, sieht die Öffentlichkeit den/die DiplompädagogIn?“ (vermutete Fremdeinschätzung).

Abbildung 1 zeigt die Mittelwerte dieser Einschätzungen auf der Skala der den Studierenden vorgelegten Adjektivpaare. Die Ordnung dieser Adjektivpaare folgt dem Ergebnis einer Faktorenanalyse über die Selbsteinschätzungsitems.<sup>12</sup>

Der erste Faktor, der mit 26% den höchsten Varianzanteil aufklärt, bündelt zwischen ‚qualifiziert-unqualifiziert‘ und ‚konkret-abstrakt‘ Adjektivpaare, die professionelle Kompetenz und Gewichtigkeit der pädagogischen Aufgabe bezeich-

<sup>12</sup> Den Studierenden lagen die Adjektivpaare in ungeordneter Reihenfolge vor. Die neun extrahierten Faktoren erklären 67%, die ersten fünf 51% der Varianz.

nen. Der zweite Faktor markiert mit Adjektiven von ‚fleißig-bequem‘ bis ‚zupackend-abwartend‘ individuelle Sekundärtugenden und Handlungstypen. Der dritte Faktor, von ‚respektiert-geringgeschätzt‘ bis ‚effizient-ineffizient‘, bezieht sich auf die gesellschaftliche Wertschätzung und den Erfolg beruflichen Handelns. Die Faktoren vier und fünf bündeln Formen und Grade pädagogisch induzierter Veränderungsdynamik, die übrigen Persönlichkeitsmerkmale und Werthaltungen.

Selbsteinschätzung und vermutete Fremdeinschätzung des künftigen Berufs weisen ein tendenziell ähnliches Verlaufsmuster<sup>13</sup> auf, sie weichen zugleich in Teilen deutlich voneinander ab. Besonders stark zeigt sich diese Abweichung beim ersten Faktor, aber auch beim dritten Faktor, also bei solchen, die das Berufsbild der befragten Studierenden wesentlich mitbestimmen. Dies bedeutet, daß gerade im Bezug auf professionelle Kompetenz und beruflichen Erfolg – Kernelemente eines Berufsprofils – die Studierenden selbst davon ausgehen, daß ihre eigene professionstypische Selbstbeschreibung keine öffentliche Entsprechung erfährt.

Um die fachabhängige Spezifik dieser Befunde einschätzen und im Vergleich bewerten zu können, haben wir 33 Studierenden der Psychologie die gleichen Fragen gestellt. Im Ergebnis zeigt sich ein ähnliches Verlaufsmuster. Über alle Items hinweg ist die durchschnittliche (absolute) Differenz zwischen Selbsteinschätzung und vermuteter Fremdeinschätzung bei den Studierenden der Psychologie (mit 0,55 Punkten der Skala) nur unwesentlich geringer als bei denen der Erziehungswissenschaft (0,68 Punkte). Die Einschätzung des Berufs des Diplompsychologen weist jedoch einige markante Abweichungen auf. Sowohl im Bereich professioneller Kompetenz wie in dem der erfolgsabhängigen gesellschaftlichen Wertschätzung ihrer künftigen beruflichen Tätigkeit zeichnen die Studierenden der Diplompsychologie das Bild ihres künftigen Berufs in deutlich selbstbewußteren Konturen. Alle entsprechenden Skalenmittelwerte sind – im Vergleich zu denen der Diplompädagogik-Studierenden – niedriger, d.h., sie drücken eine positivere Bewertung aus. Zugleich sind Selbst- und Fremdeinschätzung stärker aufeinander bezogen, ablesbar an der geringeren Differenz der entsprechenden Mittelwerte.

Pointierende Differenzen hinsichtlich der Vorstellungen über den künftigen Beruf lassen sich nun innerhalb der Gruppe der Diplompädagogen selbst zeigen. Wir haben Differenzen der Einschätzungen in vier Dimensionen geprüft:

- ob sie geschlechtsspezifisch variieren,
- ob sie von einem vorhergehenden Berufsabschluß abhängen,
- ob Erziehungswissenschaft als Wunschfach gewählt worden war oder nicht und
- ob sich die Einschätzungen zwischen Studierenden im Grund- und Hauptstudium unterscheiden.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Es ist bei der Darstellung von semantischen Differentialen üblich, eine solche Verlaufskurve zu zeichnen, obwohl die Relationen der Items zueinander das Niveau qualitativer, nominal skaliert Variablen nicht übersteigen.

<sup>14</sup> Die Dimensionen sind dichotom konzipiert. Die folgenden Befunde sind deshalb als Abweichungen der einen von der jeweils anderen Ausprägung zu interpretieren. Wir benennen nur solche Items, die von der jeweils alternativen Ausprägung um mindestens 0,20 Punkte der Skala abweichen.

Zugespißt formuliert, wird man den Typus einer Diplompädagogin oder eines Diplompädagogen, die/der den künftigen Beruf als selbstbewußt, kompetent, interessant, innovativ und mit einer positiven Grundeinstellung bewertet, bestenfalls bei Frauen ohne Berufsausbildung erwarten können, für die Pädagogik von Anfang an Wunschfach war und die sich noch im Grundstudium befinden. Männer tendieren in Selbst- und vermuteter Fremdeinschätzung deutlich zu einer negativeren Kennzeichnung ihres künftigen Berufes als Frauen. Sie sehen ihn in introvertierter Rückzugsperspektive als machtlos, ineffizient und reagierend, mehr gekennzeichnet durch bequemliche Geschwätzigkeit als durch handelndes Engagement. Ein ähnliches Bild ergibt sich für diejenigen Studierenden, die über eine abgeschlossene Berufsausbildung bzw. berufliche Erfahrungen verfügen. Adjektive wie zielgerichtet, erfolgreich, realistisch oder respektiert hingegen zeigen eine schwach positive Tendenz der Selbst- und Fremdbewertungen derjenigen Studierenden, die von Anfang an Pädagogik als Wunschfach gewählt haben.

Die insgesamt und relativ höchsten Abweichungen ergeben sich jedoch bei der Unterscheidung von Studierenden im Grund- und im Hauptstudium. Bei Studierenden im Hauptstudium trägt das prospektive Berufsbild in Selbst- und vermuteter Fremdeinschätzung besonders negative Züge. Mit fast einem ganzen Skalenpunkt Differenz erscheint das diplompädagogische Berufsprofil für diese Studierenden in der öffentlichen Wahrnehmung eher als geschwätzig, als unflexibel und orientierungslos; und auch die Kennzeichnung des Berufs als theoretisch, die die abweichenden Bewertungen des Selbstbildes anführt, kann als Negativ-Etikett gelten. Insgesamt weisen fast alle abweichungsmarkanten Adjektive der beruflichen Selbst- und vermuteten Fremdeinschätzung der Studierenden im Hauptstudium in eine negative Richtung.

Wir interpretieren diese Negativ-Kennzeichnungen als Problem der Passage, als die mehr oder weniger realistische Antizipation der Schattenseiten, die als kollektive Zuschreibungen den Beruf kennzeichnen: drohende Arbeitslosigkeit, schwierige Anstellungsverhältnisse, schlechte Bezahlung, uneindeutiges Berufsprofil etc.<sup>15</sup> Wir vermuten darüber hinaus, daß in solchen Negativ-Bewertungen des Berufs im Hauptstudium auch der Umgang mit den unterschiedlichen Deutungs- und Handlungs-Logiken erziehungswissenschaftlichen Studiums und pädagogischer Berufstätigkeit zum Ausdruck kommt.<sup>16</sup> Ein Spezifikum dieses Umgangs ist der Modus der Klage. Das Hauptstudium läßt sich demnach auch als eine Phase interpretieren, in der Studierende diesen für pädagogische Berufstätigkeit unverzichtbaren Modus habitualisieren. Die komplementären Sonnenseiten des Berufs ebenso wie die Möglichkeit der Fixierung einer beruflichen Identität liegen für die Studierenden hingegen, kaum erfahrbar, außer-

15 Daß diese Tendenz zur Negativ-Bewertung im Hauptstudium spezifisch für Studierende der Diplompädagogik ist, zeigt der Vergleich mit denen der Psychologie. Für diese ergibt sich sogar eine schwach inverse Tendenz. Studierende der Psychologie im Hauptstudium bewerten ihren künftigen Beruf tendenziell positiver als ihre Kommilitonen im Grundstudium.

16 Die Negativ-Kennzeichnung des Berufs als theoretisch erscheint dann ebenso konsequent wie die Abwehr einer zu starken Praxisorientierung des Studiums. 41% der Studierenden im Grundstudium erwarten eine solche Praxisorientierung. Bei denen im Hauptstudium sind es hingegen nur 27%. Sie erwarten eher ein wissenschaftsorientiertes Studium. Zum Problem studentischer Theorie-Praxis-Orientierungen im Studium vgl. HORN (1991).

halb des universitären Raums. Sie erschließen sich erst, so vermuten wir, als je individuelle Zuschreibungen im Erfahrungsbereich der Praxis. Die konkrete pädagogische Tätigkeit selbst ist es dann, die auch die für die Herausbildung und Verdichtung eines spezifischen, pädagogischen Berufsprofils nötigen Markierungen liefert.

### 3. *Rückblicke und Ausblicke: Berufstätige*

Ob das berufliche Selbstverständnis von Praktikerinnen und Praktikern stärker durch das Studium oder durch die konkrete Berufstätigkeit bestimmt ist, und welche Bedeutung dem Studium für die Bewältigung der beruflichen Praxis zukommt, werden wir im folgenden anhand der Befragung der berufstätigen Diplompädagoginnen und -pädagogen diskutieren. In einem ersten Teil (3.1) verschränken wir ihre gegenwärtige berufliche Selbstdefinition als Experte oder Expertin mit rückblickenden Bewertungen ihres Studiums für den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen.

Im Blick auf das Studium insgesamt beschreiben wir in einem zweiten Teil (3.2) die Ergebnisse einer auf die Zukunft bezogenen Frageperspektive, nämlich Empfehlungen und Ratschläge, die berufstätige Diplompädagogen einer Studienreformkommission bzw. Studienanfängern geben würden.

#### 3.1 *Rückblicke: Studium und berufliches Selbstverständnis*

„Als was würden Sie sich vorwiegend verstehen?“, so lautete die Frage zum beruflichen Selbstverständnis, „als ExpertIn für Erziehung“, „als ExpertIn für den in Ihrem Studienschwerpunkt gewählten Bereich“ oder – in Form einer offenen Frage – „als ...“.

Im Ergebnis wählen sechs Personen (12%) die allgemeine Kennzeichnung als Experte oder Expertin für Erziehung. 14 Befragte (29%) nehmen explizit auf das Studium Bezug und identifizieren sich als Experte in ihrem Studienschwerpunkt. Die anderen hingegen, und das sind fast 60%, übernehmen zwar überwiegend den Experten-Begriff, verbinden damit aber weitgehend Bestimmungen, die keinen Bezug zu einem diplompädagogischen Studium erkennen lassen. Sie sind meist angelehnt an konkrete, über spezielle Zusatzausbildungen, Tätigkeitsfelder, -merkmale etc. definierte Kennzeichnungen.<sup>17</sup> Gemeinsam ist ihnen, daß sie das Uneinheitliche und – da keine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten gewählt wurde – das Einzigartige der jeweiligen Tätigkeiten zugleich ausdrücken.

Dieser Befund spiegelt ein Strukturmerkmal pädagogischer Tätigkeit. Individuell-einzigartige Selbstbeschreibungen lassen sich als professionelle Antworten sowohl auf die Komplexität von Rahmenbedingungen, Situations- und Rollen-

<sup>17</sup> Zum Beispiel „Expertin für Arbeit mit Kindern in der Schule“, „Expertin für Jugendwohngruppenarbeit“, „Expertin für Heimerziehung in dieser Institution“, „Experte für Sozialmanagement“, „Kultur-, Bildungs- und psychotherapeutische Beraterin, die auch Öffentlichkeitsarbeit betreibt“, „sozialwissenschaftlicher Generalist und Experte für Entwicklung sozialer Prozesse und Menschen“, „Dozent in der Erwachsenenbildung in Verbindung mit therapeutischer Arbeit“, aber auch nur „Lebensbegleiter“.

definitionen in pädagogischen Kontexten als auch auf die Unverfügbarkeit der Adressaten pädagogischer Bemühungen interpretieren. Stabilisiert und gegen eine schematisierende Zurichtung verteidigt werden solche damit notwendig vielfältigen Selbstbeschreibungen, so vermuten wir, auch durch die Orientierung der beruflichen Tätigkeit an der Klientel sowie durch das kollegiale Umfeld.<sup>18</sup>

Es ist vor diesem Hintergrund erwartbar, daß die Befragten das berufliche Profil des Diplompädagogen fast ausnahmslos (94%) für sehr unscharf halten. Die meisten führen dies entweder auf unzureichende Professionspolitik und unklare Stellenstruktur oder aber auf die Diffusität als Strukturmerkmal der pädagogischen Aufgabe selbst zurück. Uneindeutigkeiten des Ausbildungsgangs, seiner Ziele und des akademischen Zertifikats werden weniger häufig als Gründe genannt. Insgesamt zeigt sich damit, daß die Berufstätigen das Studium weder bei ihrer eigenen Experten-Definition noch als Grund für die Unschärfe des Berufsprofils in einem wesentlichen Umfang benennen. Es stellt kein zentrales Element für die Profilierung des beruflichen Selbstverständnisses der befragten Diplompädagogen dar.

Tabelle 1: Orte des Erwerbs von beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Mehrfachnennungen)		
	N	%
Praxiserfahrung	41	38,3
Lebenserfahrung	18	16,8
Universität	17	15,9
Fort- und Weiterbildung	13	12,1
Praktikum, Jobs neben Uni	8	7,5
nicht an der Universität	5	4,7
andere	5	4,7
Gesamt der Nennungen	107	100,0

Die retrospektive Einschätzung ihres eigenen Studiums kann diesen Befund bestätigen. Sowohl im Blick auf den Beginn – die Motive der Studienfachwahl – wie auf das Ende – die Diplomarbeit – wird das Studium der Diplompädagogik ambivalent bewertet. Nur 52% (N=25) haben es als Wunschfach gewählt, die anderen geben eine breite Palette unterschiedlicher Fachpräferenzen an.<sup>19</sup> Von

18 Die Befragten gehen von einer relativ autonomen Arbeitsdefinition aus und stellen dabei auch die Ziele des Anstellungsträgers in Rechnung. In erster Linie aber sind es die Adressaten ihrer Tätigkeit, über die die Diplompädagogen ihr berufliches Selbstverständnis zum Ausdruck bringen. Die damit verbundenen Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten werden zugleich in Aussagen über berufliche und private Belastungen deutlich. Schließlich: 98% der Befragten geben an, daß ihr genanntes spezifisches Selbstverständnis als Experte oder Expertin von ihren Kollegen akzeptiert werde, und zwar in 70% der Fälle vorbehaltlos, in 28% der Fälle mit gewissen Einschränkungen.

19 Vier nennen Psychologie und drei Theologie als eigentliches Wunschfach; die weiteren Nennungen streuen weit und reichen von BWL/VWL, Jura, Medizin, Soziologie, Publizistik, Geschichte, Architektur, Design bis hin zu Ernährungswissenschaften und Lehramt. Auf eine relativ kurzfristige Studienfachwahl von Pädagogen weist WINDOLF (1992, S. 88) hin und bezeichnet diese als „Verlegenheitsstudenten“.

den 57 Nennungen zu Motiven für die Wahl von Diplompädagogik als Studienfach entfallen 54% (N=31) auf Reform- und Veränderungsabsichten. Mit 39% (N=22) der Nennungen ebenfalls gewichtig sind jedoch auch strategische Gründe der Studienfachwahl für die eigene Karriere- und Lebensplanung.<sup>20</sup>

Im Rückblick auf das Ende des Studiums bewerten die meisten Befragten die Diplomarbeit zwar als eine wichtige wissenschaftliche Übung. In fast der Hälfte der Nennungen erhält sie jedoch eine nur formale Bedeutung; sie erscheint als eine lästige, prüfungsbezogene Pflichtübung ohne großen praktischen Nutzen. Darin, daß die Diplomarbeit nur wenig oder gar kein berufspraktisch verwertbares Wissen erbracht hat, sind sich mehr als die Hälfte der Diplompädagogen einig. Aber auch ihr qualifikationsbezogener Markierungswert ist gering. In über 90% der Fälle wurde sie bei der Einstellung in keiner Weise beachtet (vgl. dagegen HOMMERICH 1984, S. 154; BUSCH/HOMMERICH 1979, S. 51f.). Die Diplomarbeit markiert somit in erster Linie den Abschluß des Studiums, verweist aber nicht profilierend in den beruflichen Raum.

Ähnliches gilt für Praktika und Praxiskontakte während des Studiums. Bis auf zwei Personen halten alle übrigen Befragten zwar Praxiskontakte während des Studiums für außerordentlich nützlich, und 36% der Befragten geben an, durch Praxiskontakte während des Studiums leichter eine Stelle gefunden zu haben (vgl. KUCKARTZ/LUKAS/SKIBA 1994, S. 43f.). Einer weit überwiegenden Mehrheit dienten die Praxiskontakte jedoch als Horizonterweiterung, als Reflexionsgrundlage für das Studium und für eine gezieltere Ausrichtung ihrer Studieninteressen und -motivation. Hervorzuheben ist dabei, daß fast 80% der Befragten während des Studiums selbständig intensive Praxiskontakte aufgenommen hatten, die weit über das durch die Studien- oder Prüfungsordnungen festgelegte Maß an Praktika hinausgingen. Die Aufnahme von Praxiskontakten wird somit der je eigenen Initiative zugerechnet, nicht aber dem Studium als ausbildungsspezifische Leistung.

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, daß Universität und Studium kaum der Raum sind, den die Diplompädagoginnen und -pädagogen als zentral für den Erwerb berufsspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben (vgl. Tabelle 1). Von den insgesamt 107 Antworten auf die offene Frage, wo sie ihre berufsspezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten erworben hätten, entfallen nur 17 (16%) auf die Universität und acht auf das Praktikum oder Jobs während des Studiums. Fünfmal wird sogar explizit – wohl in Abwehr unterstellter Erwartungen – darauf hingewiesen, die für die gegenwärtige Tätigkeit erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten habe man nicht an der Universität erworben. Der entscheidende Ort hierfür sei hingegen die Praxis selbst, seien die Praxiserfahrungen und der Kontakt zu Kolleginnen und Kollegen (38%). Was außerdem zählt, sind Lebenserfahrungen und autodidaktische Aneignungsformen, auch im Rahmen der ehrenamtlichen oder politischen Arbeit (17%). Selbst praxisbegleitende Fort- und Weiterbildungsangebote als Qualifikationsorte erreichen nur einen Anteil von 12% der Nennungen. Insgesamt bedeutet dies, daß in weit

20 Als strategische Gründe werden z.B. genannt: Anschluß an Vorerfahrungen oder -kenntnisse, Nutzen eines akademischen Grades, verbesserte Berufsaussichten, aber auch die Annahme, Studium und Abschluß seien flexibel, streßfrei und ohne allzu hohe Ansprüche zu absolvieren. In vier weiteren Nennungen wird wissenschaftliches Arbeiten als Motiv hervorgehoben.

überwiegender Mehrheit der Nennungen die Universität nicht als der Ort bezeichnet wird, an dem die für den Beruf des Diplompädagogen relevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben worden sind.

### 3.2 Ausblicke: Empfehlungen und Ratschläge für das Studium

Erscheint so – im Rückblick der Befragten – das Studium als unnütze, verlorene Zeit? Wir haben die Diplompädagoginnen und -pädagogen gebeten, auf der Grundlage ihrer früheren Studien- und jetzigen Praxiserfahrungen, Elemente eines kontrafaktischen Bildes des Studiengangs zu benennen. In einer zweifachen Frageperspektive versuchten wir die Ambivalenz zwischen dem professionsspezifischen Interesse an gesellschaftlich anerkannten und sichtbaren Markierungen und dem pädagogischen Interesse an autonomen Möglichkeiten der Aneignung, der Entfaltung, der Selbstmarkierung, einzufangen. Als Ergebnis beschreiben wir deshalb im folgenden strukturbezogene Empfehlungen, die die befragten Diplompädagogen einer fiktiven Studienreformkommission zur Veränderung des Studiums geben würden und kontrastieren diese mit personenbezogenen Ratschlägen, die sie einer fiktiven Studienanfängerin oder einem Studienanfänger für ihre individuelle Studiengestaltung geben würden (vgl. Tabelle 2).

„Angenommen, Sie würden als Mitglied einer Studienreformkommission für Diplompädagogik berufen. Welche strukturellen und inhaltlichen Veränderungen würden Sie vorschlagen?“ – so lautete die Frage nach strukturbezogenen Empfehlungen. Die insgesamt 110 Einzelschlüsse haben wir zwei Argumentgruppen zugeordnet: Empfehlungen, die auf das Verhältnis von Ausbildung und Berufspraxis zielen, und solche, die auf Markierungen, d.h. auf sichtbare, den Beruf profilierende Erkennungszeichen, verweisen.

Einer großen Mehrheit scheint das Studium der Diplompädagogik nur dann überhaupt noch sinnvoll zu sein, wenn die Praxisanteile des Studiums deutlich erhöht werden. Allein 46 Aussagen sprechen explizit für eine stärkere Verbindung des Studiengangs mit der Praxis. Nimmt man die 27 Hinweise auf andere, meist praxisorientierte Lehrformen und -inhalte hinzu, so wird in zwei Drittel der Nennungen (N=73) eine Verbesserung des Studiengangs Diplompädagogik durch eine verstärkte Berücksichtigung praxisbezogener Erfordernisse vorgeschlagen.

(Zu 1a): Neben unspezifischen Empfehlungen zu verstärktem Praxisbezug geht es auch konkret um eine zeitliche Verlängerung und Intensivierung der Praktika im gesamten Studium oder seinen Phasen; auch eine erhöhte Vielfalt von Praxisindrücken in unterschiedlichen Praxisfeldern, z.B. in Form von „Schnupperpraktika“, wird empfohlen. Mit solchen Vorschlägen der verstärkten Praxiserfahrung lassen sich außerdem solche nach vermehrter Reflexion, d.h. in der Regel nach mehr Betreuung, Begleitung und Beratung, verbinden. Verstärkter Praxisbezug meint aber auch Elemente, die den Studiengang selbst – oft in Anlehnung an Ausbildungsverläufe anderer Berufe – strukturieren.<sup>21</sup> Die ver-

21 Gedacht wird z.B. an Modelle des dualen Systems – „3 Tage Uni, 2 Tage Praxis“ – oder an ein „Jahrespraktikum oder Werkstudium mit finanzieller Absicherung“. An Modelle der Lehrer- oder Erzieher-Ausbildung schließen Forderungen nach einer „Anerkennungszeit nach dem



**Tabelle 2:** Strukturbezogene Empfehlungen und personenbezogene Ratschläge der berufstätigen Diplompädagoginnen und -pädagogen nach Argumentgruppen (Mehrfachnennungen)

	strukturbezogene Empfehlungen		personenbezogene Ratschläge	
	N	%	N	%
<b>1. Ausbildung-Berufspraxis</b>				
a) stärkere Verbindung	46	41,8	33	30,0
davon: allgemeine Vorschläge	(23)	(20,9)	(13)	(11,8)
davon: spezifische, strukturierende Vorschläge	(23)	(20,9)	(20)	(18,2)
b) Lehr-/Lernformen und -inhalte	27	24,5	39	35,5
c) stärkere Abgrenzung	6	5,5	2	1,8
<b>2. Markierungen</b>				
a) Zertifikate, Qualifikationen	16	14,5	3	2,7
b) Professionspolitik	11	10,0	–	–
c) autonome Studiengestaltung der Studierenden	4	3,6	33	30,0
<b>Insgesamt</b>	110	99,9	110	100,0

stärkte Praxisorientierung zielt, so wird als Tendenz deutlich, auf die „Enttheoretisierung des Studiengangs“, auf Praxis statt Wissenschaft. In radikaler Konsequenz plädiert eine Person sogar für die „Abschaffung“ des Studiengangs an der Universität und eine „Aufwertung der Fachhochschulen“.

(Zu 1b): Der intensive Fokus der befragten Diplompädagogen auf die Berücksichtigung praktischer Belange im Studium spiegelt sich auch in Hinweisen auf akademische Lehr-/Lernformen und besonders auf Lehrinhalte. Die Befragten nennen eine Reihe spezieller, meist technologisch nutzbarer Theorien und Methoden,<sup>22</sup> die traditionell nicht zum Repertoire diplompädagogischer Studiengänge zählen, jedoch von Praktikern offensichtlich als notwendiges, praxisrelevantes Handlungswissen eingeschätzt und deshalb zur verstärkten Berücksichtigung im Studium empfohlen werden.

(Zu 1c): Die explizit formulierte Gegenposition – Wissenschaft statt Praxis – findet sich nur selten. Nur sechs Personen plädieren dafür, die „Theorie mehr aus[z]ubauen“, die fachlichen „Grundlagen und wissenschaftstheoretischen Fragestellungen stärker [zu] betonen“. Die Ausbildung sei insgesamt zu praxis-

Studium“ oder nach einem Referendariat in „Parallelisierung zum Lehrerstudium“ an. Solche Vorschläge deuten implizit auch auf professionspolitische Intentionen hin.

<sup>22</sup> Genannt werden: therapeutische Richtungen, Handlungsmethoden, Beratung, Sozialmanagement, (Sozial-)Verwaltung, Finanzierung, Organisation, Informatik, Leitung von Institutionen, Personalführung, Führungswissen, Managementtechniken, Jura, Wirtschaftspädagogik, Betriebswirtschaftslehre, Marketing, Interdisziplinarität, heil- und sonderpädagogische Ausrichtung für alle Studienschwerpunkte, sozialarbeiterische Aspekte, gesellschaftlich relevante Fragestellungen, Verständnis für unterschiedliche Menschenbilder in der Psychologie.

orientiert, deshalb sei es nötig, ein „wissenschaftliches Studium in klarer Abgrenzung zur Fachhochschule“ zu schaffen.

Die mit dieser Forderung verbundene Umdefinition von unterschiedlichen Wissensformen in unterschiedliche Formen ihrer organisatorischen Verdichtung verweist auf die zweite Argumentgruppe, die Markierungen. Dabei überwiegen deutlich Aussagen, die auf eine stärkere qualifikations- und professionsbezogene Profilierung des Berufes durch das Studium abzielen (N=27) gegenüber Argumenten, die autonome, selbstbestimmte Reifungs-, Aneignungs- und Bildungsprozesse der Studierenden selbst in den Mittelpunkt stellen (N=4).

(Zu 2a): Solche Profilbildung zielt zum einen auf ein selektiveres, curriculiertes Studium mit entsprechender Zertifizierung. So sollte z.B. eine abgeschlossene Berufsausbildung als Zugangsvoraussetzung eingeführt werden. Studierende sollten im Rahmen ihrer Praktika beurteilt werden, und zwar in einer Form, die diese „Beurteilung ... auch im Diplom-Zeugnis auftauchen“ läßt. Es sollte „mehr Möglichkeiten mündlicher Prüfungen während des Grund- und Hauptstudiums“ geben. Hinzu kommen Vorschläge zu einer verstärkten Mehrfachqualifizierung bzw. -zertifizierung im Studium und zu „klarere[n], mit Scheinen verbundene[n] Qualifikationen, die als solche anerkannt werden“.

(Zu 2b): Hinweise zu qualifikations- oder zertifikatsvermittelten Markierungen werden ergänzt durch solche, die auf eine stärkere professionelle Profilierung des Berufes während des Studiums zielen. Dies soll zum einen erfolgen durch „deutliche Abgrenzung zu anderen Berufszweigen“, insbesondere zu Lehrern und Psychologen, zum anderen durch Berücksichtigung der Perspektiven von Berufsvereinen und von Nachfragenden. Es gelte, sich der Frage zu stellen: „Wozu braucht man Erziehungswissenschaftler?“.

(Zu 2c): Aussagen, die explizit vom Studium erwarten, daß es „Persönlichkeitsentwicklung“ befördere, sind relativ selten. Sie zielen nicht allein auf ein „bedürfnisorientiertes Studium“, sondern insbesondere darauf, Studentinnen und Studenten für ihre Studienplanung und -realisierung „möglichst große Autonomie“ zu gewähren. Nur dann würde man lernen, „mit Inhalten umzugehen, Positionen zu beziehen und zu studieren“.

Wir haben die Praktikerinnen und Praktiker nicht nur als Experten für Strukturfragen, als potentielle Mitglieder einer Studienreformkommission, angesprochen, sondern auch in ihrer professionellen Rolle als erfahrene Pädagogen, denen eine ratsuchende Studienanfängerin bzw. ein ratloser Studienanfänger gegenübersteht. Die Frage lautete: „Angenommen, eine StudienanfängerIn würde Sie um Ihren persönlichen Rat fragen, was ist während des Studiums im Hinblick auf eine spätere Berufstätigkeit als DiplompädagogIn besonders wichtig, worauf kommt es während des Studiums an?“ Was würden Sie antworten?“

Bereits quantitativ ergeben sich, wie Tabelle 2 zeigt, deutliche Veränderungen zwischen der Struktur- und Subjektperspektive. Das Verhältnis Ausbildung–Berufspraxis ist zwar immer noch das bestimmende Thema, jedoch gewinnen Ratschläge zu autonomer Studiengestaltung gegenüber zertifikats- oder professionsspezifisch vermittelten Markierungen erheblich an Bedeutung.

(Zu 1a): Die Ratschläge, eine starke Verbindung des Studiums mit der Berufspraxis zu suchen, gehen – anders als bei den Strukturempfehlungen – sehr klar in die Richtung, die Praxisbindung frühzeitig, kreativ, eigeninitiativ und spiele-

risch herzustellen, sich in einer Vielfalt von akademischen und außerakademischen Bezügen zu bewegen und Erfahrungen in pädagogischen Feldern zu sammeln. Ratschläge, die auf „Verknüpfung“, „gute Mischung“ oder „Balance zwischen Theorie und Praxis ... (für sich selbst)“ bzw. zwischen Studium und Job hinweisen, meinen dabei durchaus auch die Universität als den Ort dieser Verbindung.

(Zu 1b): Anstatt speziellen technologischen Theorie- oder Methodenbedarf zu reklamieren, beziehen sich die Ratschläge zu Lehr-/Lernformen und -inhalten überwiegend sowohl auf breite, fachübergreifende Orientierungen als auch auf die Durchdringung des Faches im Hinblick auf „Theorieansätze und Methoden“. Im Studium gehe es darum, „nicht zu fachspezifisch [zu] denken“, sondern eher ein „studium generale“ zu absolvieren: „Erwirb dir ein Basiswissen aus den Bereichen Soziologie, Psychologie, Philosophie, Pädagogik, Wirtschaft, Recht!“ Hinweise auf die Vielfalt der Inhalte werden ergänzt um Ratschläge, diese Vielfalt durch Elemente sozialer Ordnung auszutariieren und stabilisierend abzusichern. Neben Hinweisen zu Lerngruppen wird besonders die Rolle der Lehrenden betont. Studierende sollten „Professoren in ihre Betreuungspflicht nehmen“, „engen Kontakt zu Hochschulmitarbeitern“ oder „praxiserfahrenen Dozenten“ halten.

Angesichts der bisherigen Befunde überrascht es nicht weiter, daß Ratschläge, die auf qualifikations- oder zertifikatsvermittelte Markierungen zielen (2a), in nur geringem Umfang und dann häufig unspezifisch, als Rat, Schwerpunkte zu setzen oder sich zu spezialisieren, genannt werden. Hinweise auf professionpolitische Markierungen (2b) fehlen gänzlich.

(Zu 2c): Stattdessen gibt es eine Vielzahl von Empfehlungen (N=33), die Studierende zu selbständig-kritischem und autonomem Verhalten ermutigen. Sie lassen sich in drei Gruppen einteilen: Acht Aussagen beziehen sich auf Arbeitstechniken und Selbstdisziplin im Studium; sie betonen die Bedeutung von Zielstrebigkeit, „Eigenmotivation“ und die Notwendigkeit, eine „strukturierte Arbeitsweise [zu] lernen“. Ebensoviele Empfehlungen sind auf das studentische Verhalten in dem begrenzten, studienbezogenen Raum gerichtet. Studierende sollten sich „nicht beirren lassen durch Studienordnung und Verwaltung“, alenthalben „Fragen fragen“, „auffallen durch Engagement“ und dies schließlich nicht alleine tun, sondern sich „in studentischen Gruppen organisieren“. Die überwiegende Mehrheit der Ratschläge (N=17) zielt darauf, das Studium für die persönliche Entwicklung zu nutzen und sich reflexiv mit sich selbst und den besonderen, den „ganzen Menschen“ beanspruchenden Anforderungen des Berufes auseinanderzusetzen. Dazu gehöre, die eigene Motivation und Entscheidungsgrundlagen immer wieder auf den Prüfstand zu stellen und sich seiner „Menschenliebe“, „Reflexionsfähigkeit“, Flexibilität und seines „Idealismus“ zu vergewissern. Denn, Pädagogik sei „kein Job“, man habe es „mit Menschen zu tun, müsse „jeden so wichtig nehmen wie man sich selbst wichtig nimmt“ und „begreifen, wie Menschen miteinander leben“. Dazu müsse man – auch in der Studienzeit – lernen, „Freude, Lust, Trauer aus[zu]tragen – miteinander [zu] leben“. Der „Beruf ist schwammig“, man müsse deshalb „einen Weg für sich finden“ und „gucken, was man selber will“. Dazu gehöre auch eine Portion „Selbsterfahrung“, um sich selbst einschätzen zu können und seine „persönlichen Grenzen“ kennenzulernen. Eine Diplompädagogin spitzt den Duktus dieser

Hinweise zu und empfiehlt Studienanfängern als das Wichtigste im Studium, „sich eine schöne Zeit zu machen“ und sich selbst zu erfahren. Denn: „Nur wer gesund und stabil ist und bleibt, kann in diesem Beruf überleben.“

#### 4. *Studium für den Beruf?*

Ein Blick auf die amtlichen Prüfungs- und Studienordnungen für Diplompädagogik zeigt eine besonders gegenüber dem Lehramtsstudium deutlich geringere Regulierung von Studieninhalten und -verlauf.<sup>23</sup> Noch radikaler: Die Studienordnung ist „quasi eine Stelle des markierten Nichts (HARNEY), das eine Leerstelle konstituiert, die durch eigene Handlungsimpulse und die gezielte Übererfüllung der Leistungsanforderungen ausgefüllt werden kann“ (NITTEL 1995, S. 7). Die Regeln, die diese Leerstelle strukturieren, werden überwiegend interaktiv hergestellt. Nur in den Erziehungswissenschaften „basieren Studienanforderungen während des gesamten Studienverlaufs in diesem Ausmaß auf individuellen Absprachen und Regelungen zwischen Studierenden und Lehrenden“ (ENGLER 1993, S. 152f.). Überdies sind die Räume, in denen die Strukturierung des Studiums stattfindet, nur in beschränktem Maße universitär definiert. Das Studium der Erziehungswissenschaft ist wie kein anderes „durch Zeitinvestitionen gekennzeichnet, die aus dem studentischen Feld hinausführen“ (ENGLER 1993, S. 182). Man kann deshalb davon ausgehen, daß unsere Befunde weder als Spezifikum universitärer Ausbildungsgänge allgemein noch als Besonderheit der Ausbildungsleistungen professionsorientierter Fächer zu bewerten sind.<sup>24</sup>

Der für die universitäre Erziehungswissenschaft spezifische Befund einer vergleichsweise offenen, unbestimmten Struktur von Studium und Studienzeit wird gespiegelt in den persönlichen Ratschlägen der praxiserfahrenen Diplompädagogen an die Studienanfänger, einen kreativen, eigeninitiativen Umgang mit Studium und Praxis zu pflegen. Es obliegt dabei dem einzelnen Individuum, die Vielfalt der Möglichkeiten im Prozeß des Studierens für sich selbst engzuführen und zu spezifizieren, d. h. seine eigenen Markierungen zu erzeugen. Die im Laufe der Studienzeit zu erwerbenden Selbstmarkierungen lassen sich aber – schon wegen der Brechungen und der Vielfalt studentischer Bezüge – nicht eindeutig auf das Studium und seine Inhalte beziehen und zurechnen. Man wird deshalb feststellen können, daß mit der nachfrageorientierten Perspektive der Studierenden auch ein deutlicher Bedarf an Sicherheiten und entsprechenden Signalen verbunden ist, die darauf antworten, ob das Nachgefragte auch relevant ist –

23 Vgl. WAGNER-WINTERHAGER (1990); ZANDER u. a. (1996) sprechen von Über- bzw. Unterregulierungen. Daß diese Feststellung nicht für Frankfurt alleine gilt, kann man auch aus der Delphi-Studie (THONHAUSER 1990) schließen. Diese Studie geht allerdings normativ von einer engen Verkoppelung zwischen Ausbildungsstrukturen und Professionalisierung aus und plädiert deshalb für ein „Ausbildungsprogramm“. Für die Entkoppelung im Rahmen der Erzieherausbildung vgl. ENGELHARDT/ERNST 1992.

24 Fachspezifische Besonderheiten weisen auch die vergleichend angelegten Analysen von ENGLER (1993) und APEL (1993) (Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Ingenieurwissenschaften) nach. Zum studentischen Zeitbudget, auch im fachspezifischen Vergleich, vgl. LESZCZENSKY 1993; GRIESBACH/LESZCZENSKY 1993.

für das Fach, für die Prüfung, für den Beruf etc. Das heißt, auch Versicherungen, Orientierungen, Fremdmarkierungen werden eingefordert. Sie beziehen sich auf die Angebotsseite. Dieses Angebot aber strukturiert sich – mehr oder weniger parallel zur Studienordnung – kontingent durch je „eigene Handlungsimpulse“ auch der Lehrenden und deren Definition von Relevanz. Auch Praktika nehmen dabei eine ambivalente Rolle ein. Für die Studierenden etablieren sie nicht nur eine Vielfalt möglicher Erfahrungsräume. Diese Vielfalt selbst konstituiert eine Leerstelle, fordert letztendlich den „Mut des Studenten zur Verlassenheit“ (LÜCKE/WINDISCH 1987), wenn er/sie sich ohne Ausweis spezifischer Kompetenzen Arbeitsfeldern nähern soll, denen – anders als etwa dem Schulsystem und angehenden Lehrern (vgl. TERHART 1990, S. 163f.) – eine annähernd verallgemeinerbare und mit Erwartungsgewißheiten versehene organisatorische Rahmung fehlt.

Auf diese Seite, die des studienspezifischen Angebots, so unsere Einschätzung, zielen die strukturbezogenen Empfehlungen der von uns befragten berufstätigen Diplompädagogen. Es geht dabei – wohl auch im Rückblick auf die eigene Biographie – um den Ort der berufsspezifischen und dann auch sozial sichtbaren Markierungen. Das Studium scheint solche Markierungen nicht geliefert zu haben: Die Bedeutung der Diplomarbeit für den Beruf tendiert gegen Null. Die Anstrengung, „ein Problem selbständig nach wissenschaftlichen Methoden“ bearbeitet zu haben,<sup>25</sup> wird von der Institution, die erstmals den zertifizierten Wert nachfragt und bereit ist, dafür zu zahlen, ignoriert. Und auch der akademische Titel bietet, wie Studierende und Praktiker übereinstimmend festhalten, eine reichlich unscharfe Markierung. Die entscheidende Markierung, die die berufliche Identität auch in der Selbstwahrnehmung profiliert, wird außerhalb von Studium und Studienzeit erworben und zugeschrieben. Was Praktiker beruflich und gesellschaftlich auszeichnet, ist die eigene Praxis, das berufliche Handlungsfeld.<sup>26</sup> Dort werden diese Markierungen – wie die „Experten“-Einschätzungen der Praktikerinnen und Praktiker zeigen – weder über studienabhängige noch über berufseinheitlich-allgemeine (Selbst-)Markierungen attribuiert, sondern in erster Linie durch je spezifische, konkrete Merkmale der beruflichen Tätigkeit, des Feldes und/oder besonderer Zusatzqualifikationen. Der Unschärfe eines kollektiven Berufsprofils korrespondiert somit die Vielfalt unterschiedlicher, individuell zurechenbarer und dann auch singular konturierbarer beruflicher Identitäten. Es ist dann nur konsequent, wenn die berufstätigen Diplompädagogen im Rückblick das Studium strukturell als den Ort beschreiben, dem es genau an dem mangelt, was sie selbst auszeichnet: das Wissen und die Erfahrung der Praxis.

Ist es dann auch folgerichtig, wenn sie fordern, im Studium das entscheidende Medium der beruflichen Markierung, die Praxis, stärker zu implementieren? Ein Motiv mag sein, den Studierenden möglicherweise leidvolle eigene Erfahrungen ersparen zu wollen. Die Forderung nach mehr Praxis – die ja zugleich

25 So die Ordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft, Frankfurt vom 13.10.1971, § 19 Abs. 1. Die neue Diplomprüfungsordnung ist am 16.10.1993 in Kraft getreten. Die Anstrengung wird z. B. bei ENGLER (1993) als deutlicher Anstieg der Zeit für Selbststudium sichtbar.

26 Vgl. TENORTH 1990; DEWE/RADTKE 1991; RADTKE 1996; für die Erwachsenenbildung vgl. GIESEKE 1989; KADE 1996.

kein Maß des Verhältnisses angeben kann – erscheint jedoch plausibler, wenn man das Studium in der Retrospektive der Praktiker als eine Projektionsfläche betrachtet, auf der das pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Dauerthema des Verhältnisses von Theorie und Praxis in wechselseitiger Nutzung, Befruchtung und „parasitärer Selbststärkung“ (TERHART 1991, S. 131) prozediert werden kann. Die Forderung ist damit nur virtuell auf das Studium bezogen, ihre curriculare Realisierung nicht vorgesehen. Diese würde nämlich, prospektiv gedacht, genau das verhindern, was die Forderung nach mehr Praxis leistet: die pädagogikspezifische „Selbstinszenierung als Expertin bzw. Experte“.<sup>27</sup> Dies gilt sowohl im Blick auf die die Novizen ausbildende Institution, die Universität, als auch für die Novizen selbst. Mit dem Rat des spielerisch-kreativen Umgangs in und mit dem Studium verbindet sich die Vorstellung, das diplompädagogische Berufsprofil selbst werde durch die je individuellen Inhalte und Formen der Nutzung und Aneignung als Selbstbildung konturiert. Die Defizitzuschreibung an die Angebotsseite der diplompädagogischen Ausbildung impliziert, man habe sie, nach dem Studium im Rahmen eigener Praxiserfahrungen, individuell überwunden. Diese Inszenierung ist darüber hinaus heroisch (HARNEY/NITTEL 1995), maß- und konkurrenzlos, da die Expertenrolle singulär und ausbildungsunabhängig als je individuell erworben beschrieben werden kann. Das Spezifische dieser Rolle ist ihre Unspezifik, die sich in je kontingenten „Inszenierungsleistungen“ reflektiert spezifizieren kann. Der Experte erscheint dann „nicht als jemand, der besondere Kompetenzen *hat*, sondern als jemand, der es versteht, sozial zu *plausibilisieren*, daß er über besondere Kompetenzen verfügt“ (HITZLER 1994, S. 27; Hervorh. im Original).

Der Preis für dieses Handeln und Deuten in Übergängen sind riskante Tauschverhältnisse. Im Vergleich etwa zu Psychologen, Soziologen etc., aber auch zu FH-Absolventen mit ihrem Ausweis von Praxisnähe, können sich Diplompädagogen gerade nicht auf die verallgemeinerbare Sicherheit einer über Ausbildung erworbenen Basisqualifikation oder eines professionspolitisch oder berufsrechtlich abgestützten beruflichen Profils stützen (z. B. KLEFFMANN 1995). Nicht zuletzt daraus speisen sich die kontinuierenden Klagen über mangelnde Professionalisierung und unscharfes Berufsbild, die sich damit als Bestandteil eben dieses Berufsbilds selbst erweisen könnten. Das Professionelle an diesen Klagen besteht dann vielleicht darin, ihre Bewertungen und Begründungen je nach Referenzraum, auf den sie bezogen sind, variieren zu können. Diese Perspektive läßt auch, im Blick auf das deutlich negativere Berufsbild fortgeschrittener Studierender, die Interpretation zu, das Hauptstudium trage zur Habitualisierung dieser Klage bei. Die Negativbeschreibung, ja Entwertung eines Berufsbildes wird sichtbar in einer Studienphase, in der Lehrveranstaltungen an Bedeutung verlieren, Selbststudium, Haus- und Erwerbsarbeit dagegen deutlich zunehmen (ENGLER 1993, S. 144). Solche Relevanzverschiebungen erlauben es den Studierenden, universitäre oder andere Außenerwartungen, etwa an Basisqualifikationen, abzuwehren oder zu marginalisieren. Sie ermöglichen es darüber hinaus, ein individuelles, z. B. auch durch weitere Qualifikationsvorstellungen abgestütztes berufliches Selbstbild zu imaginieren und zu erproben. Diese

27 MEUSER/NAGEL (1994, S. 185) im Bezug auf Rekrutierungsmechanismen in Sozialkonzernen. Zur Unterscheidung zwischen Experten, Professionellen, Laien, Spezialisten vgl. HITZLER 1994.

Option zu realisieren wird um so notwendiger, je mehr die Studierenden besonders präferierte Handlungstypen – Organisieren und Managen – feldunabhängig definieren, und je mehr sie damit ihr berufliches Selbstbild in einen zuschreibungsoffenen Handlungsraum projizieren, dem die Erwartbarkeiten organisatorischer Rahmungen fehlen.

Der Diplomstudiengang in den Erziehungswissenschaften simuliert diesen zuschreibungsoffenen Raum, und dies kann als seine spezifische Leistung gelten. Anders als z.B. in ingenieur- oder rechtswissenschaftlichen Studiengängen gibt es im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengang keine Regel über den Studienverlauf und über „Anforderungsstrukturen“, sondern nur Ratschläge zum „Umgang mit dem Studium und der Studienzeit“ (ENGLER 1993, S. 148).

Damit, so kann man zusammenfassen, besteht der Nutzen des Studiums der Diplompädagogik in der Aneignung von Kompetenzen im Umgang mit Ungewißenheiten, einschließlich der Ungewißheit über den Nutzen des Studiums. Der sich im Studienverlauf schrittweise selbst reflektierende und limitierende Umgang mit solchen Ungewißenheiten und Komplexitäten spiegelt den Prozeß der Einübung in die kontrollierte Ausübung von Macht,<sup>28</sup> d.h. in pädagogisches Handeln. Insofern kann der erziehungswissenschaftliche Studiengang Praxisrelevanz versprechen, muß die erwartete und verbindliche Einlösung dieses Versprechens aber schuldig bleiben. Sie bleibt der individuellen Leistung der/des Studierenden selbst überlassen. Das Plädoyer für die verstärkte Vermittlung (tendenziell beliebiger) handlungsrelevanter Inhalte, Methoden und Techniken im Studium verfehlt aus dieser Sicht den Kern des Problems und macht zugleich ein Dilemma deutlich. Zielt man auf die Zertifizierung spezieller Kurse zum Erwerb technologischen, handlungsrelevanten Wissens, dann stellt sich die Frage, ob der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang der richtige Ort ist, die „Patchwork-Identität“<sup>29</sup> oder aber das verallgemeinerbare, homogene und professionell definierte Berufsbild von Diplompädagogen zu profilieren. Zielt man aber auf die Seite der Selbstmarkierung, der individuellen, selbsttätigen Aneignung pädagogischer Kompetenz, so stellt sich die Frage nach dem Maß für die Bewertung des Studienerfolgs. Vielleicht wäre es – im Blick auf Lehren und Lernen ebenso wie auf die Praxisrelevanz des Studiums – dann konsequenter, nicht den Abschluß des Studiums mit dem Diplom zu zertifizieren, sondern die verbrachte Studienzeit beschreibend zu bestätigen, die Frage nach dem Nutzen des erziehungswissenschaftlichen Studiums offen zu lassen und den Prozeß forschenden Lernens als das zu benennen, was er augenscheinlich ist: die Aneignung von Kompetenzen im Umgang mit Ungewißenheiten und in der Konstruktion von Gewißenheiten.

28 CROZIER/FRIEDBERG 1993; vgl. FLITNER 1965; im Kontext von sozialem Lernen ähnlich RAUSCHENBERGER 1985.

29 THIERSCH 1990, S. 722 für die Sozialpädagogik; ALHEIT 1994 (Vortragstyposkript, zit. nach NITTEL 1995), für die Erwachsenenbildung.

*Literatur*

- APEL, H.: Fachkulturen und studentischer Habitus. Eine empirische Vergleichsstudie bei Pädagogik- und Jurastudierenden. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 9 (1989), S. 2–22.
- APEL, H.: Bildungshandeln im soziokulturellen Kontext. Studienfachwahl und Studiengestaltung unter dem Einfluß familialer Ressourcen. Wiesbaden 1993.
- BAHNMÜLLER, R./RAUSCHENBACH, T./TREDE, W./BENDELE, U.: Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel. Weinheim/München 1988.
- BATHKE, G.-W./LEWIN, K./SCHACHER, M./SOMMER, D.: Studienanfänger im Wintersemester 1990/91 – Studienentscheidung und Studienbeginn in den alten und neuen Ländern. Hannover 1991.
- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 29–47.
- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: L.-M. ALISCH/J. BAUMERT/K. BECK (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung, Braunschweig 1990, S. 79–128.
- BOUDON, R.: Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York u. a. 1974.
- BOUDON, R.: The Individualistic Tradition in Sociology. In: J. C. ALEXANDER/B. GIESEN/R. MÜNCH/N. J. SMELSER (Hrsg.): The Micro-Macro Link. Berkeley/Los Angeles/London 1987, S. 45–70.
- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1982.
- BUSCH, D. W./HOMMERICH, CHR.: Praxisbezug und Berufspraxis – Einige Ergebnisse aus der Untersuchung zur aktuellen Berufssituation von Diplompädagogen. In: U. TEICHLER/H. WINKLER (Hrsg.): Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt a.M./New York 1979, S. 47–73.
- CORDIER, H.: Sozialer Hintergrund, Studieneinstellungen und Arbeitsmarkteinschätzungen. Hannover 1995.
- CROZIER, M./FRIEDBERG, E.: Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation. Frankfurt a.M. 1993.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992.
- DEWE, B./RADTKE, F.-O.: Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: OELKERS/TENORTH 1991, S. 143–162.
- DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim 1990.
- ENGELHARDT, W./J./ERNST, H.: Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und Profession. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 419–435.
- ENGLER, S.: Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion: eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim 1993.
- FLITNER, W.: Die Macht in der Erziehung. Über politische und pädagogische Methoden. In: W. FLITNER: Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis. Heidelberg 1965, S. 166–175.
- FRIEBERTSHÄUSER, B.: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim/München 1992.
- GIESEKE, W.: Habitus von Erwachsenenbildern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg 1989.
- GRIESBACH, H./LESZCZENSKY, M.: Studentische Zeitbudgets – empirische Ergebnisse zur Diskussion über Aspekte des Teilzeitstudiums. Hannover 1993.
- HARMS, T./TARANT, R./SCHLÖMERKEMPER, J.: Pädagogik-Studium und Beruf. Eine empirische Studie zum Magister-Studiengang am Göttinger Pädagogischen Seminar. Göttingen 1992.
- HARNEY, K./NITTEL, D.: „Also das ... das hat mir der Hegel aber nicht gesagt, daß ich das machen soll ...“ Pädagogische Berufsbiographien und moderne Personalwirtschaft. In: H.-H. KRÜGER/W. MAROTZKI (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 332–357.
- HEUBLEIN, U.: Fächerspezifische Motivationsprofile. Hannover 1995.
- HITZLER, R.: Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch – zur Einleitung. In: R. HITZLER/A. HONER/C. MAEDER (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen 1994, S. 13–30.



- HOMFELDT, H. G.: Wege durch das Studium im Spektrum von Übergang und Übergangskrise. In: HOMFELDT/SCHULZE/SCHENK 1995, S. 137–184.
- HOMFELDT, H. G./J. SCHULZE, J./SCHENK, M. (Hrsg.): Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsversuch vor Ort. Weinheim 1995.
- HOMMERICH, C.: Der Diplompädagoge – Ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt a. M./New York 1984.
- HORN, K.-P.: „Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen. In: OELKERS/TENORTH 1991, S. 193–209.
- JÜTTING, D. H.: Der Diplom-Pädagoge aus historischer Perspektive und im Spiegel empirischer Befunde. In: BAG (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in der beruflichen Praxis. Essen 1984.
- KADE, J.: Zwischen Diffusität und Universalität. Pädagogisches Können in der Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick 4 (1996), S. 26–34.
- KLEFFMANN, R.: Pädagogen und Psychotherapie. Grundsätzliche Überlegungen und berufsrechtliche Verhältnisse. In: Erziehungswissenschaft 6 (1995) H. 11, S. 91–101.
- KOCH, H. R.: Diplompädagogen im Beruf. Eine empirische Untersuchung von Ausbildung und Arbeitsplätzen der ersten Generation von Diplompädagogen. In: Neue Praxis (Sonderheft) 7 (1977), S. 9–51.
- KRÜDENER, B./SCHULZE, J.: ... besser als ihr Ruf! Berufseinmündung und Beschäftigungssituation von Diplom-PädagogenInnen. In: Der pädagogische Blick 1 (1993), S. 19–31.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994.
- KUCKARTZ, U./LUKAS, H./SKIBA, E.-G.: Sozialpädagogisches Hochschulstudium und Berufstätigkeit. Am Beispiel der Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudiengangs an der FU Berlin. Berlin 1994.
- LESZCZENSKY, M.: Vollzeitstudium: Eine Fiktion? Analyse des studentischen Zeitbudgets. Hannover 1993.
- LÜCKE, T./WINDISCH, A.: Der Mut des Studenten zur Verlassenheit. Anleitung im Praxisbezug sozialwissenschaftlicher Ausbildung. In: Hochschulausbildung 5 (1987) H. 3, S. 167–192.
- LÜDERS, C./WINKLER, M.: Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 359–370.
- LÜDERS, C.: Spurensuche. Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung. In: OELKERS/TENORTH 1991, S. 415–437.
- MEUSER, M./NAGEL, U.: Expertenwissen und Experteninterview. In: R. HITZLER/A. HONER/C. MAEDER (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen 1994, S. 180–192.
- MOHR, H.: Studium und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studierende der Erziehungswissenschaft und der Psychologie vor dem Hintergrund der Theorien von Bourdieu und Boudon. Ms., Diplomarbeit. Frankfurt a. M. 1996.
- NITTEL, D.: Erwachsenenbildung – „die unentschiedene Profession“? Der Beitrag biographischer Fallanalysen zur beruflichen Selbstaufklärung. In: Der pädagogische Blick 3 (1995), S. 35–45.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991.
- PEISERT, H./BARGEL, T./FRAMHEIN, G.: Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen. 2. Erhebung zur Studiensituation im WS 1984/85. Bonn 1988.
- PORTELE, G.: Habitus und Lernen. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 298–313.
- PREISSER, R.: Die soziale Herkunft der Studierenden und das soziale Feld der Studienfächer. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung 3 (1989), S. 155–179.
- PREISSER, R.: Studienmotive oder Klassenhabitus? Strukturelle Beziehungen zwischen sozialer Herkunft und Studienfachwahl. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10 (1990), S. 53–71.
- RADTKE, F.-O.: Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung [Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung]. Opladen 1996.
- RAUSCHENBACH, T.: Diplom-PädagogenInnen. Bilanz einer 20jährigen Akademisierungsgeschichte. In: Der pädagogische Blick 1 (1993), S. 5–18.
- RAUSCHENBERGER, H.: Soziales Lernen – Nutzen und Nachteil eines mehrdeutigen Ausdrucks. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 301–320.
- SCHMIED, G.: Berufsvorstellungen angehender Diplom-Pädagogen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung an der Universität Mainz. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), S. 575–586.

- SKIBA, E.-G./LUKAS, H./KUCKARTZ, U.: Diplom-Pädagoge – und was dann? Empirische Untersuchung von Absolventen des Studiengangs Sozialpädagogik der FU Berlin. Berlin 1984.
- TENORTH, H.-E.: Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: DRERUP/TERHART 1990, S. 81–97.
- TERHART, E.: Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In: L.-M. ALISCH/J. BAUMERT/K. BECK (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 151–170.
- TERHART, E.: Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: OELKERS/TENORTH 1991, S. 129–141.
- THIERSCH, H.: Der Diplomstudiengang zwischen Wissenschaft, Theorie und Praxis: Plädoyer für eine wissenschaftlich aufgeklärte Praxis. In: BAG-Mitteilungen 12 (1989), Nr. 35, S. 19–29.
- THIERSCH, H.: „Aschenputtel und ihre Schwestern“. Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudium Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 711–727.
- THONHAUSER, J.: Der Professionalisierung entgegen? Ergebnisse einer Delphi-Studie über Basisqualifikationen der Erziehungswissenschaft. In: L.-M. ALISCH/J. BAUMERT/K. BECK (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 129–149.
- WAGNER-WINTERHAGER, L.: Neuere Entwicklungen in den wissenschaftlichen Diplomstudiengängen Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft 1 (1990) H. 1, S. 44–66.
- WINDOLF, P.: Fachkulturen und Studienfachwahl. Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44 (1992), S. 76–98.
- ZANDER, H./BENEKE, E./BRÄHLER, R./HANSEN, G./STÖPPLER, M.: Lehre und Lehrevaluierung. Frankfurter Bericht zur Fachanalyse Erziehungswissenschaften in Hessen. Frankfurt a. M. 1996.

### *Abstract*

The authors examine the significance of pedagogical studies for the professional self-image as exemplified by studies leading to a diploma in education. Based on regionally limited surveys, the analysis follows a twofold perspective. First, prospective conceptions of students concerning future professional activities are described, these are juxtaposed with retrospective estimations given by practising diploma'd pedagogues on the significance of their studies for their professional practice.

Within the context of profession-theoretical considerations, a limited dependence on rules and acting marked by uncertainty are defined as the characteristics of pedagogical work, the specific profile of which is formed in the practical field. This implies that practice orientation and professional orientation should be emphasized less in educational science, rather, the studies should be interpreted as a room for different possibilities of appropriation open to diverse attributions which serves the learning of the reflexive and competent handling of uncertainties.

### *Anschrift der Autoren*

Dr. Edwin Keiner, Dipl. Päd. Manfred Kroschel, Dipl. Päd. Heidi Mohr, Dipl. Päd. Regine Mohr, J.W. Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik, Robert-Mayer-Str. 1, 60054 Frankfurt a.M.